

フランスにおける「教育の自由」概念の歴史的 展開に関する考察

——フランス近代教育制度成立史研究 〈その一〉 ——

曾 我 雅 比 児

岡山理科大学教養部

(昭和56年9月25日 受理)

1. 序論
2. 革命期における公教育組織化の努力—コンドルセの「教育の自由」論を中心に—
3. ナポレオン学制からフェルー法体制へ
4. 統一近代初等教育法制の成立
 - (1). 1880年代の教育立法
 - (2). ジュール・フェリーの公教育政策—その「教育の自由」論

1. 序 論

「教育の自由」(liberté de l'enseignement)は、現在のフランス公法学説においては、基本的人権の一つである自由権に属する概念として扱われている。言葉を替えれば、「教育の自由」は、基本的自由権である「思想・信条の自由」(liberté de la pensée)を構成するものとして、意見の自由や出版の自由、集会・結社の自由と同類のカテゴリーとするとの捉え方が一般的である¹⁾。そして、「教育の自由」の内包としては、例えば、教師の側に関する「学校開設の自由」(liberté d'ouvrir école)と「教育の内容及び方法の自由」(liberté du contenu et des méthodes)、被教育者の側に関する「学ぶ自由」(liberté d'apprendre)と「学ばない自由」(liberté de ne pas apprendre)及び「学校選択の自由」(liberté du choix d'une école)などが挙げられている²⁾。

教育は勝れて人間の精神形成に関わる営みであり、しかも通常その対象は成長途上の子どもであり、その精神に及ぼす影響の点で広範かつ深刻な痕跡を残す営みである。かかる意味で、それはまず何よりも学習主体である子どもの自らを十全に発達させる権利として捉えられなければならないであろうし、その権利は、子どもが一個の人間として尊ばれ、その「学ぶ自由」が真の意味で尊重される時に始めて、実質的に行使されうるものである

といえよう。日本国憲法第26条「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」と第23条「学問の自由は、これを保障する」との両規定は、かかる文脈の中でこそ理解されるべきだと考える。この意味で、「教育の自由」は、特に一個の市民としての子どもの「学ぶ自由」を中核とする「教育の自由」は、人間の内面的形成に関わる最も基本的な自由であるといえるのである。

しかし、一方、子どもの教育は、ひとり専門職者としての教師のみによって行なわれるものではなく、親の要求、社会の期待、国家の要請等が複合的にかつ構造的に投影される一つの社会的機能でもある。かくて、子どもの教育のあり方を巡り、様々な権利主体間の「教育の自由」、「教育の責務」の優先性が常に問題となり、それ故、その間の調整の必要が政治的課題となるのである。斯様に、「教育の自由」は、他面では、誰のどの様なそしてどの程度の自由かについて、極めて複合的な性格を有する概念でもあり、それ故、その考察に際し、特有の複雑さ困難さが生じるのである。

教育学を学ぶ者にとって、そして特に上述の子どもの教育をめぐる様々な権利主体間の抗争、調整化の問題に関心を有する者にとっては、革命期をも含めた19Cフランスにおける教育の史的展開過程は、極めて興味深い研究対象であるといえよう。何故なら、コンドルセに代表される革命期の「教育の自由」理念の形成とその横溢に始まり、第一帝制から第三共和制に至る六度の政体変革³⁾の中での公教育組織化の様々な試み、そしてその過程における「教育の自由」概念の変容とその支持勢力の変遷、そして、帝国主義段階を迎えた第三共和制期の近代初等義務教育制度の成立とその立法化作業における「教育の自由」概念の再編の試み等々、教育と政治、教育と国家の関係を考察する上で様々な素材を提供してくれるからである。

本稿は、この間の「教育の自由」理念の形成と、各政体下における憲法及び教育に関する実定法の条項に表われたる「教育の自由」法理の消長の軌跡と、そして特に第三共和制期の教育立法における「教育の自由」の再編の作業とその意図を、若干の歴史的背景と立法者の教育政策を加味しながら、歴史的・実証的に考察することを意図するささやかな試論である⁴⁾。

なお、以下の記述において「公教育」(l'enseignement public ou l'instruction publique)という論争的かつ歴史的に発展してきた言葉を頻繁に使用するが、ここでは単に、公立学校における教育という程の意味で使用することにする。

2. 革命期における公教育組織化の努力

—特にコンドルセの「教育の自由」論を中心に—

1789年に始まるフランス大革命の過程は、人間のレベルにおいては、人間の自由と平等の確立を目指す流動的かつ複雑なる試行錯誤の過程であった。革命勃発直後の8月26日に憲法制定国民議会(Assemblée nationale constituante)で可決された『人および市民の

権利宣言』⁵⁾ は、その第1条で「人は、自由かつ権利において平等なものとして出生し、かつ生存する」と人間の自由と平等の原理を高らかに宣言した。革命政府は、この自由と平等の原理が実現されるべき新しい社会建設の作業、具体的には封建的諸特権の網の目の上に構成された旧制度 (*ancien régime*) の打壊作業に着手した。

教育の分野においては、それは旧制度期に独占的影響力を有していた教会の教育管理権を突き崩すことであった。既に8月に出示された「封建的諸制度の廃止宣言」を受けて、11月には教会財産の国有化が決定され、翌90年10月にはその売却が法律で命ぜられた。この様な財政面への攻撃と同時に、国民議会は、教員の供給・人事に関する教会の影響力を排除する政策をもとめた。例えば、90年2月に旧制度期の教員の供給機関であった修道会の廃止を決定し、91年3月には「僧侶民事基本法」を制定し、革命精神に忠誠を誓わない僧侶を教職から追放する措置がとられたのである。斯様に、国民議会は教会の教育管理権を一挙に打破し、近代的な公教育制度を確立する政策を企図したのである⁶⁾。

一方、この間91年9月3日に、国民議会はいわゆる『1791年憲法』を發布し、その第一編第7パラグラフに「全ての市民にとって平等であり、全ての人間にとって不可欠の教育部分については無償である公教育が創設され組織されるであろう」との、国民の教育の権利の承認を予想させ、かつ教育機会の均等の原則を明示した規定を宣言したのである。91年憲法の制定とともに国民議会は立法議会 (*Assemblée législative*) にこの憲法条項の具体化作業を引き渡し、以後、立法議会 (1791. 10—1792. 9)、国民公会 (*Convention nationale*, 1792. 9—1795. 10)、総裁政府 (*Directoire*, 1795. 10—1799. 11) と政権担当者及び議会名称が変遷する中で、紆余曲折を経ながらも公教育制度創設の課題は引き継がれていくのである。

右に、この間に提出された主たる公教育計画と制定された実定法についての一覧表を示す。その全てについて触れることは紙数の制約上到底不可能であるため、以下では、特にその内、コンドルセ案とルペルチェ案及びドヌー法を取り上げ、考察の対象を「教育の自由」の問題に絞り、その概念の成立、その否定命題の登場、そしてその変質的成果について若干の検討を加えることにする。

1791年10月1日に発足した立法議会は、同14日に公教育委員会 (*Comité d'instruction publique*) を設置し、懸案の公教育制度創設のための立法作業を委託した。初代委員長に就任したコンドルセ (*Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, marquis de Condorcet*, 1743—1794) は、かねてより公教育問題に深い関心を示しており⁷⁾、委員会討議においても終始指導性を発揮し、自らの公教育論を骨格とする「公教育の全般的組織に関する報告および法案」⁸⁾ (以下、コンドルセ案と略す) を作製し、自ら報告者として、92年4月20日に議会に提示した。しかし、コンドルセ案は革命の混乱⁹⁾ の中で十分な審議を受けないまま、92年9月の立法議会解散とともに廃案とされたのである。

さて、コンドルセ案の内容を、特にその「教育の自由」の構成について、彼の他の著作

表-1. 革命期の主たる公教育計画と実定法

年 代	事 項
	＜国民議会期＞
1791	ミラボー案公刊
” (9. 10)	タレイラン案提出
	＜立法議会期＞
1792 (4. 20)	コンドルセ案提出
	＜国民公会＞ (ジロンド期)
” (12. 12)	ランテナンス案提出
1793 (5. 30)	「小学校設置に関するデクレ」 (モンターニュ期)
” (6. 26)	シエイエス=ラカナル案提出
” (7. 13)	ルペルチェ案提出
” (10. 21)	「公教育の組織および市町村における小学校の配置に関するデクレ」(ロンム法)
” (12. 19)	「公教育の組織に関するデクレ」(ブキエ法) (テルミドール期)
1794 (11. 17)	「小学校に関するデクレ」(ラカナル法)
1795 (10. 15)	「公教育の組織に関するデクレ」(ドヌー法)

をも参考にしながら¹⁰⁾再構成してみよう。

コンドルセの「教育の自由」論は、個人の「教育を受ける権利」を基調とし、「親の教育権」と国民の「教える自由」の二本柱から成り立っているものといえよう。「人間はすべて同じ権利を有」¹¹⁾しており、しかも「知識が同一国内のあらゆる地域に、同一社会のあらゆる階級に、平等に普及されるであろう」¹²⁾理想社会を希求するコンドルセにとっては、そのために「法律によって享受を保証されている権利を、他人の理性に盲従する事なしに、自分で行使できるだけの教育を各人が受けているということ」¹³⁾が、何よりも必要なことであった。従って、斯様な教育を用意することは社会の義務であり、他方各人にとっては、その様な教育を受けることは固有の権利である、と彼は考えた。

一方、この「教育を受ける権利」は、それが幼児の場合、特に親の教育権の行使により保全されなければならないとする。何故なら、親は「自分の子供達の幼児期を監督し、彼らの知識を補充し、幸福になるように彼らを準備するという権利」¹⁴⁾を有しており、しかもそれは「自然によって課された一つの義務であり、その結果一つの権利が生ずるが、それは父としての愛情がこれを放棄することのできないものである」¹⁵⁾からである。斯様に、コンドルセは親の教育権を自然権の一つとして認識し、その行使は子どもの「教育を受ける権利」の保全にあり、しかも子どもの「学ぶ権利」に対しては義務的な意味での権利であると把握したのである。

「人間が集合して社会を構成しているのは、ただ自分たちの自然権を、より完全に、より平穩に、より確実に行使せんがためである」¹⁶⁾と彼は考える。従って、各人の自然権行使が確実に保証されるための手段として、「自分の要求を充足し、幸福を保証し、権利を

認識して、これを行使し、義務を理解して、これを履行する手段を、人類に属するすべての人々に供与すること、自分の才能を完成し、従事する権利を有する社会的職務を遂行する能力を身につけ、生得の才能を十全に発達させるための便宜を各人に保証すること」¹⁷⁾ のための、全教育階梯にわたる無償の公教育を準備することは、まさに「公権力の当然の義務である」¹⁸⁾ とされたのである。

斯様な国家の義務としての公教育は、その内的論理からして、国家権力からの自立性、更にあらゆる社会的圧力からの独立性が維持されなければならないとされる。

「教育の第一の条件は、真理のみが教授されるということであるから、公権力の設置する教育機関は、いっさいの政治的権威から、できるかぎり独立していなければならない。」¹⁹⁾

この、公教育を真理教授のみに限定すべきとの要請は、コンドルセにあっては、真理探究により彼の希求する理想社会がもたらされるとの期待と、新しい真理発見は後に続く世代の自由に委ねるべきとの認識に加えて、「後につづく世代に対して、かれらが考えねばならないことがらを、かれらに強制しようと専心する場合には、これらの思想についての自由はもはや幻想にすぎないものとなる」²⁰⁾ との言葉に示されているように、自然権としての「思想の自由」及びそこから演繹される子どもの「学ぶ自由」への尊重からも導き出される原則なのである。それ故、この真理教授を逸脱する公権力による思想の押しつけは、二重三重の意味で「真の専制であり、自然的な自由のうちで最も貴重な部分の一つに対する侵犯」²¹⁾ であった。

斯様な真理教授に限定された公教育は、一方で、その教育内容から宗教教育が排除されねばならないとされる。何故なら、公教育は真理教授を第一要件とするが故に、「いかなる権威も……ある思想を他の思想より優先的に選ぶという権利を有していない」²²⁾ からとする公教育自体の限定性のゆえとともに、「両親のみが、宗教思想を教授せしめる権利をもつ事ができる」²³⁾ とする親の教育権尊重のためでもある。つまり、コンドルセにあっては、公教育は真理教授の知育 (l'instruction) のみに限定されるべきものであり、人格形成を中心とする訓育 (l'éducation) は両親の自由な選択に委ねられるべきだとするのである。従って、宗教教育という極めて徳育的性格の強い教育内容を公教育に含ませる事は両親の自然権を侵犯する事になるとされたのである。

斯様に、コンドルセは教育を知育と徳育の二側面にとらえ、公教育を知育のみに限定し、しかもそれを真理教授に限定する事により、公教育の自立性を志向したといえる。しかも、知育としてのこの公教育は、国民の「教育を受ける権利」を平等に保証するための国家の義務として構想されており、訓育については両親の自然権である「教育の自由」に全て委ねられているのである。

一方、「教える自由」については、コンドルセは「すべての国民は、任意に教育機関を設立することができる……かくして、自由、いやむしろ平等が、公立の教育機関に存し得ると全く同様に、私立の教育機関にも存することとなる」²⁴⁾ と述べ、それを具体的には

「私立学校開設の自由」として展開しているのである。そして、「教える自由」の論拠を、例えば「既存の法律の基底をなしている思想とは相容れない思想の教授を禁止するような権力は、思考の自由を直接攻撃するものである」²⁵⁾と述べていることから明らかなように、自然権としての「思想の自由」に求めていたといえよう。つまり、彼は「教える自由」を「思想の自由」のカテゴリーとして押し、その実質的保証を「私立学校開設の自由」に求めた。しかも、「教える自由」の論拠「思想の自由」に求めたことは、「教える自由」をも自然権の一つとして捉えていることを意味する。

以上の様に、コンドルセの「教育の自由」は、その内包である、親の教育権、その実質的内容である子どもの「学ぶ自由」、及び国民の「教える自由」の全てを、自然権に基づく自由として明確に把握しているのである。まさに、彼の「教育の自由」理念は「フランス革命の主要な指導理念であった自由を、もっとも正しく反映した教育思想であった」²⁶⁾といえるのである。

さて、コンドルセの属するジロンド派は、92年から翌年にかけての自らの経済政策、軍事行動の両面にわたる失敗により、民衆の広範な蜂起を誘発し、93年6月には、モンターニュ派による議会からの追放を受け没落していくのである。政権を掌握したモンターニュ派は、同年6月に新たな『権利宣言』²⁷⁾を起草し、その第22条において「教育は、すべての者の需要である。社会は、その全力をあげて一般の理性の進歩を助長し、教育をすべての者の手の届くところに置かなければならない」と宣言した。

この宣言のもとでの新たな公教育計画の一つに、同年7月13日に、モンターニュ派の主導者ロベスピエール (Robespierre) によって国民公会に提出されたルペルチェ (Louis-Michel Lepeltier, 1760—93) の遺稿「国民教育計画」²⁸⁾(以下、ルペルチェ案と略す)があり、ルペルチェ案はその内容からして、モンターニュ派の公教育思想を代表するものであったといえよう。

ルペルチェ案の最大の特色は、「男子は5歳から12歳まで、女子は5歳から11歳まで、すべての子どもたちが差別も例外もなしに共和国の費用で共通に養育され、また平等という神聖な法律のもとで、同一の衣服、同一の食事、同一の知育、同一の世話を受ける」²⁹⁾ための国民学寮 (maison d'éducation nationale) の創設を構想したことである。そして、「国民教育はすべての者に対する共和国の債務であるので、すべての子供は国民教育を受ける権利を有し、両親は子供にその利益を享有させる義務を免れることはできない」³⁰⁾と明示し、コンドルセ案の主張であった自然権としての親の教育権行使を否定したのである。又、子どもの「教育を受ける権利」についても、国民学寮における教育の内容が同一の衣服・食事・知育・世話に基づくものであることから、それはコンドルセの主張する自然権としての「学ぶ自由」のカテゴリーとしてではなく、まさに「原則に従って、すべての者にとってそれが義務づけられなければならない」³¹⁾との要請に基づくものであったといえよう。

一方、「教える自由」についても、ルペルチェはコンドルセとは逆の立場をとる。全ての子どもを例外なしに共和国の費用で養成するルペルチェ案においては、当然、私立学校の存在は前提にされておらず、従って、「教える自由」への考慮は何ら払われていないのである。

斯様に、コンドルセが自然権として提示した「親の教育権」、「子の学ぶ自由」、「国民の教える自由」の全てを退け、公教育を公権力の統制のもとに置こうとしたルペルチェ案の目的は、何よりも貧困者の教育機会の平等を確保せんがためであった³²⁾。そして、この平等な教育とは、彼にとっては、単に知識を普及するための知育だけでなく、人間形成を意図する訓育を中心とするものであったことが、次の文章から明らかであろう。

「人間を形成することは、訓育を構成し、知識を普及することは、知育を構成する。知育は……ことがらの性質上、職業や才能の相違によって、社会の少数の人びとの専有物となってしまう。これに対し、訓育はすべての人びとに共通に与えられる普遍的な恩恵である。」³³⁾

教育の平等を志向する点において、コンドルセとルペルチェの間には、何の相違もなかった。しかし、コンドルセが自由の原則の上にそれを実現しようとしたのに対し、ルペルチェは国家の強権貫徹の中にその構想を組み立てようとしたのである。³⁴⁾

以後、教育の自由と平等、国民の権利行使と国家管理の問題が、公教育の組織化に際して、重要な課題として意識されてくるのである。

他方、実定法のレベルに関しては、革命期に制定かつ施行されたものは、共和歴2年(1793年)のブキエ法(Décret du 29 frimaire, an II relatif à l'organisation générale de l'instruction publique)と同3年のラカナル法(Décret du 27 brumaire, an III sur les écoles primaires)、及び同4年霧月3日(1795年10月25日)の『公教育の組織に関するデクレ』³⁵⁾(以下、ドヌー法と略す)の三点だけであった。

このうち、革命期の最後を飾るドヌー法を取り上げ、はなばなしく展開された公教育組織化論争が、実定法のレベルにおいては、いかに結着をみたかを検討することにする。

1794年7月、いわゆる「テルミドール9日のクーデタ」により、モンターニュ派を失墜させ、国民公会での実権を掌握したブルジョアジー主導のテルミドール派は、95年8月『共和3年憲法』³⁶⁾を制定し、その第300条で「市民は、私立の教育施設、ならびに……自由な学会を開設する権利を有する」と、「教育の自由」を改めて宣言しながらも、第296条では「共和国に、生徒が読み書き、算術および道德の基礎を学習する小学校を設置する。共和国は、小学校に奉職する教員の住宅費を支給する」と崇高なる教育理念の宣言もなく、初等教育の無償制、義務制の定めもないこの憲法規定は、1791年憲法及び1793年権利宣言の精神からは明らかに後退した姿勢を示している。この憲法条項の起草者ドヌー(Pierre-Claude-François Daunou, 1761—1840)作製の草案を骨格とするドヌー法は、当然ながら共和3年憲法の精神を受け継いだものであった。

「教育の自由」については、直接の規定こそないが、議会における法案説明の中で、ドヌーは、法律の自然的限界を個人的権利の尊重に置くこと、そしてこの個人的権利の内容については「従来、家庭教育の自由、私立教育施設の自由が論ぜられてきたが、これらに教育方法の自由を付け加えた」³⁷⁾と述べていることから、明らかにその尊重の姿勢を示しているものといえよう。しかも、これらの自由を自然権に基づくものと把握している点で、ドヌー法はコンドルセの思想と同一のものであった。

しかし、その一方で、「小学校教員は、毎年、県行政庁により定められた授業料を各々の生徒から受けるであろう」（第一章第8条）と初等教育を原則として有償制にし、更に「小学校は市町村行政庁により直接に監督を受け、かつ法律及び上級行政官庁の命令が執行されるであろう」（第一章第11条）と公教育を公権力の従属下に置いた点で、大きくコンドルセの思想とは相違しているのである。

以上要するに、ドヌー法は「公教育の非宗教性と共和主義教育、教育の自由を維持する点においてはフランス革命の遺産を承継するもの」³⁸⁾であったが、とりわけ、公教育無償制原則と教育の公権力からの独立性原則を否定しているという点で、革命期の理念から明らかな後退を示した³⁹⁾法律であったのである。しかし、いずれにせよ、ドヌー法の制定により、「教育の自由」という革命期の原理が、公教育組織原理として、続く時代に向かって提示されたのである。

3. ナポレオン学制からフェルー法体制へ

「ブリュメール18日のクーデタ」（1799年11月9日）により国家最高権力を手中に収めたナポレオンは、12月に発布された『共和8年憲法』の布告文で「市民諸君、革命は当初の原理の上に安定化される。革命は終わった。」⁴⁰⁾と宣告した。しかし、以後1814年の失脚に至る迄の彼の公教育組織作業を振り返る時、そこに貫抜く原理は決して革命当初の原理（＝自由、平等、独立）に立脚するものではなかった。

ナポレオン体制のもとでの最初の公教育立法は、1802年5月1日の『公教育一般法』⁴¹⁾（以下、1802年法と略す）であった。この法律は、初等教育の義務制のみならず無償制をも否定している点（第3条）と、公教育を公権力の監督下に置く点（第5、8、17条）で先のドヌー法の原理を継承するものであるが、ドヌー法でみられた「教育の自由」に対する配慮は全くみられない。むしろ、中学校の設立のためには政府の許可が必要との条項（第8条）にみられる様に、「学校開設の自由」を政府の認可制のもとに組み入れようとする動向が窺われるのである。まさに「国の維持および国の繁栄がその上に基礎を置く知識を国の中に永続させる」⁴²⁾ための公教育を国家監督下のもとに再編しようとする、ナポレオンの教育政策の萌芽がここにその姿を現わしてきたのである。この意味で、1802年法は「革命期の教育の自由主義体制からナポレオンの国家独占体制への橋渡し」⁴³⁾的な法制といえよう。

ナポレオン公教育政策の独自性は「帝国大学」(Université impériale)⁴⁴⁾の名称のもとに、公立・私立を問わず国内の全ての教育施設の管理行政を集約し、全ての教員を統括する教育団体を設立したことにある。彼の皇帝即位(1804年)直後の1805年から8年にかけて公布された三つの法令、即ち1806年5月10日の『帝国大学の形成に関する法律』⁴⁵⁾(以下、1806年法と略す)、1808年3月17日の『大学の組織に関するデクレ』⁴⁶⁾(以下、1808年デクレと略す)、及び同年9月17日の『帝国大学の規則を内容とするデクレ』⁴⁷⁾によってナポレオン学制の基本的枠組みが形成されたといわれるが、⁴⁸⁾その1806年法第1条は次の様に定める。

〈第1条〉 帝国大学の名のもとに、帝国内の公教育を独占的に担当する団体が形成される。

又、1808年デクレの第1条、第2条、及び第3条は以下の如くである。

〈第1条〉 帝国内の公教育は大学に独占的に委ねられる。

〈第2条〉 いかなる学校も、いかなる教育施設も、帝国大学の外で、かつ帝国大学の長の許可なしに、これを設立することはできない。

〈第3条〉 何人も、帝国大学の構成員たることなしに、かつ学部(faculté)⁴⁹⁾の一つから学位を得ることなしに、学校を開設することも、公的に教えることもできない。

(以下、略)

斯様に、ナポレオンは私立学校の存在を許容しながらも、その開設を許可制とし、その教員をも帝国大学の構成員に組み入れることにより、フランス全土の教育施設とそこで行なわれる教育を皇帝の権限のもとに統括しようとしたのである。しかも、小学校は依然として1802年法の適用を受け、義務的でも無償でもなかった。かくて、ナポレオン学制のもとでは、初等教育の無償制、公教育の公権力からの独立性の原則は言うに及ばず、革命期の立法者たちがかくも固執した「教育の自由」の原理さえもが事実上放棄されたのである。

しかし、斯様に公教育を国家的に独占しようとする方針を採りながらも、基本的に教育の国家独占に対する反対勢力である教会との協力関係をも樹立せねばならないという矛盾を、彼の公教育政策は有していたのである。一つは、1801年のローマ法皇との「和親条約」(Le Concordat)の締結であり、一つは、1808年デクレ第109条での、キリスト教学校兄弟会(Les frères des écoles chrétiennes)の公認とその帝国大学内への取り込みであり、又、今一つの例は、国内の全ての学校は「人民の幸福の受託者たる帝国君主制、およびフランスの統合……たるナポレオン王朝への忠誠」と「カトリック宗教の教え」を教育の基礎として尊重しなければならないとする、同デクレ第38条の規定である。

斯様に、帝国大学制度に基づくナポレオン学制は、革命期の至上原理であった「教育の自由」を否定し、教育の国家独占化を図り、大学総長を頂点とする中央集権的教育行政組織を確立するとともに、公教育に対する教会の協力を導入することにより、教育における国家と教会の関係、教育の自由と国家監督の調整という論争的な二つの問題を続く時代に

投げかけたのである。

「アンシャン・レジームの古い過去と革命的・帝制的経験の逆転不可能な既得権との間の統合の試みとしての立憲君主制」⁵⁰⁾としてのブルボン王朝復古王制期においては、ナポレオン帝国学制体制の基本的骨格を継承しながらも、制限選挙に基づき議会主流を占める王党派に依拠した教会勢力は、1816年、24年、28年の勅令(ordonnance)を足場に、旧制度期における教育支配の復活をめざし、着実に地歩を固めていった。その歩みは、30年の7月革命の勃発に伴う復古王制の崩壊により一頓挫をきたす。しかし、金融貴族、大土地所有ブルジョアジー支配による7月王制政府は、共和主義者の胎頭に直面し、民衆運動弾圧政策を取り始める。この弾圧期間(1833～35)中に制定された1833年6月28日の『初等教育に関する法律』⁵¹⁾(以下、ギゾー法と略す)は再び教会の復活をもたらし、しかも教会に国家と同等の教育権を付与するに到ったのである。

ギゾー法は第2条で「初等教育には公的なものと私的なものの両方を含む」と規定し、「学校開設の自由」を原則的に確認している。この原則は、性格的にギゾー法が、『1830年憲章』の公教育と教育の自由を早急に樹立するとの規定(第69条)を具体化するものであった点に由来する。その意味で、ギゾー法は「教育の自由」を復活させた法律と性格付けることができよう。しかし、ここでの「教育の自由」は、学校開設のための市町村長への事前届け出制(第4条)、地方(市町村)監督委員会(comité local de surveillance)と郡監督委員会の公・私立小学校に対する視察・監督権(第21, 22条)等の規定を受けることにより、公権力の統制を担保にした上での自由であったのである。

しかも、これら小学校の監督権を有する市町村、及び郡監督委員会の委員に、その地の教区主任司祭(curé)を含ませることにより(第17, 19条)、教会の小学校、及び小学校教員に対する支配権復活への道を準備したのである。又、「地域の事情が許すならば、市町村議会の意向を聴取した後、公教育大臣は公認宗派の一つに割り当てられた学校を市町村学校(=公立学校一筆者注)として許可することができる」(第9条)との条項には、前述の条項ともども、教会の公教育への容喙を是認するギゾー法の性格が明らかに表われているといえよう。更に、慈善としての無償制を認めながらも、原則として初等教育を有償制のままにおき(第14条)、しかもその教育内容には宗教教育を義務付けていること(第1条)等を考慮に入れれば、ギゾー法における「教育の自由」は、公教育の国家管理の原則のもとでの教会の利害を尊重するための「教育の自由」であったといえよう。

斯様な、公教育に対する教会の介入を是認する政策は、ルイ・ナポレオン政権下第二共和制期の1850年3月15日の『教育法』⁵²⁾(以下、ファルー法と略す)に、より確固たる形で引き継がれるのである。

例えば、第36条において、ファルー法は「公認の諸宗派が奉ぜられている市町村においては、各宗派に属する子どもたちのために別々の学校」を市町村小学校として設置することを各市町村に義務付け、ギゾー法よりも一層教会の利益を尊重する姿勢を打ち出す。又、

「満21歳以上の全てのフランス人は、免許証 (brevet de capacité) さえ備えていれば、フランス全土において、公立及び私立の初等教員の職を営むことができる」(第25条)と国民の「教育する自由」を認めながらも、公認宗派の聖職者の資格(同条)や、女子教員にあっては、修道会が発行する服従信状 (lettre d'obédience) をも(第49条)教員免許の代行として認めることにより、教会関係者に小学校教員への道を無制約に開放したのである。しかし、その一方で、ギゾー法により創設され、以後有能な世俗教員を輩出してきた師範学校については、県議会の議決によりその廃止を可能にしたこと(第35条)は、フェルー法の特質を端的に表わすものといえよう。

更に、フェルー法は、このように公教育への教会の進出を可能にするだけでなく、公教育に対する教会の視察・監督権限の拡大をも指向している点に、今一つの特徴がある。ナポレオン学制の遺産であり、この間依然として国内の公教育に大きな影響力を有していた大学団を、フェルー法は、新たに公教育高等評議会 (Conseil Supérieur de l'Instruction Publique) を創設すること(第1～6条)と、大学団が自らの基盤を有していた大学区 (académie) の弱体化を図ること⁵³⁾ (第7, 10条)によって、実質的に形骸化しようとした。何故なら、大学団は、公教育教員を統括するという本来的機能において、教会勢力にとっての敵対物であったからである。

新たに創設され、そして「教育に関する法案、規則、政令、及び大臣から諮問のあった問題についてその見解を表明する」(第5条)職責を負った公教育高等評議会では、委員総数の半強の議席が教会関係者(新教、私教育関係者を含む)に割り当てられていた(第1条)。しかも、各市町村にあっては、その地の司祭が初等教育の監督と道徳上の指導権を付与され、いついかなる時でも公立小学校に対する視察を行なう特権を行使できたのである(第44条)。

確かに、フェルー法は中等教育の自由を法制化した最初の実定法⁵⁴⁾として著名であり、前述した25条の初等教育における「教育する自由」の規定ともあわせて、明らかに「教育の自由」の原則に立脚する立法であったといえよう。しかし、その「教育の自由」の実態は、以上みてきたことから、教会にとっての「教育の自由」、更には、教会の公教育への介入の権利容認を主たる内容とするものであり、ここには、コンドルセにおける様な人権としての「教育の自由」、即ち、無償、世俗、公権力からの独立を内容とする公教育の理念の発現は全くみられないのである。しかし、この様なフェルー法に規定された公教育制度は、以後第三共和制期の1880年代に至る迄、原則的に維持されていくのである。

4. 結——近代初等教育法制の成立

(1). 1880年代の教育立法

第三共和制発足当初からの共和派と王党派の対立抗争は、1877年の「5月16日事件」を頂点とし、その直後の下院選挙、79年1月の上院改選の両選挙における共和派の快勝、お

よびそれに引き続く王党派マクマオンから共和派ジュール・クレヴィ (Jules Crévy) への大統領の交代により、最終的に共和派の勝利のうちに幕を閉じた⁵⁵⁾。

以後、経済的好況の波に乗り急進主義を放棄した共和主義同盟 (中・小資本, 小市民層を基盤) は、上層産業資本に支持される共和派主流 (共和左派 = フェリー派) に接近し、この両派に加え、オート・バンク⁵⁶⁾ 左翼層に支えられる中央左派も加わり、三者提携によるいわゆる「オポルテュニスム路線」(opportunisme) が展開されていくのである。

この路線の指導者であるジュール・フェリー (Jules Ferry, 1832-93) は、一方で「保守的共和制」体制確立⁵⁷⁾ を、他方で帝国主義競争に備えての体制強化を目的とし、「国民的統一」(l'unité nationale) のスローガンを掲げ⁵⁸⁾ 諸政策を遂行していくのである⁵⁹⁾。就中、この「国民的統一」達成のため、1880年前後のフランスにあっては、教育における反教権主義 (anticléricalisme)⁶⁰⁾ 政策の遂行が有効なる機能を果たしたといえよう。

社会階級の視点から「国民的統一」達成の課題を挙げれば、次の三点に絞られよう。まず第一に、資本の独占化とともに急速に増加するプロレタリアート (彼らの先鋭部分は1871年のパリ・コミューンの弾圧により崩壊していたが) をいかに共和体制内に取り込むかということ⁶¹⁾。第二に、従来ナポレオンの帝制支持の温床であった農民層をいかに啓蒙するかということ、そしてそれを通して都市と農村の連帯を強化すること⁶²⁾。第三に、資本主義化の障害たる未だに残存する封建階級 (特に地方大土地所有貴族、及びそれに絡み付く教会勢力) の力を速やかに衰滅させること。

反教権闘争は、この社会諸階級統合のために、次の様な様々な利点を有していた。①. 学校支配権を教会から取り上げ、国家の要請する教育で農民啓蒙を可能にする。②. これにより彼らのナポレオン崇拜、及び農村に根強く残る伝統的名望家の影響力を切り崩し、もって彼らを共和制体制内に取り込むことが可能となる。③. 又、ナポレオン崇拜の打破により、ナポレオンが設定した都市対農村の対抗関係という国民統一上の軛を解放することが可能となる。④. そして、未組織工場労働者の一般的共和派支持ムードにも迎合することができる。

すなわち、この時期における反教権闘争は、封建秩序の残滓を切り捨てることにより、中・小ブルジョアジーを始め、農民、プロレタリアートを共和体制内に取り込み、一挙に「国民的統一」への道を切り開くうえでの避けて通れない政治課題であったといえよう⁶³⁾。そして、この反教権闘争の一つの成果が1880年代の教育改革であったのである。

ちなみに、1880年代の教育改革とここで呼ぶ事業の実体を年表的に整理し、右に示しておくことにする。

さて、79年2月、公教育大臣に就任したフェリーは、早くも3月に、「高等教育法案」と「公教育高等評議会法案」を議会に提出し、反教権的教育政策を実行に移すのである。

『公教育高等評議会法』⁶⁴⁾ (80年2月27日公布) は、フェルー法によって創設され、第三共和制期王党支配期の73年の法律でフェルー法的方向が補強された公教育高等評議会から、

表 2. 1880年代の教育立法

年	月日	事 項
1879	3. 15	高等教育法案提出 (80. 3. 18 公布)
	"	公教育高等評議会法案提出 (80. 2. 27 公布)
	5. 19	初等教育免許状法案提出 (81. 6. 16 公布)
	8. 9	師範学校設置法公布
1880	1. 20	初等教育無償化法案提出 (81. 6. 16 公布)
	"	初等教育義務化法案提出 (82. 3. 28 公布)
	3. 29)	未公認修道会についての政令
	3. 30)	
	7. 13	女子高等師範学校創設についての政令
12. 21	女子中等教育法公布	
1881	1. 15	小学校補習科と高等小学校の教育課程についての政令
	3. 3	女子高等師範学校法案提出 (同 7. 26 公布)
	8. 2	師範学校の組織に関する政令
	10. 11	村落小学校についての政令
1882	1. 14	女子中等教育の組織と教育課程についての政令
	7. 27	初等教育の組織と教育課程についての政令
	11. 2	学校におけるキリスト十字架像の取り扱いについての政令
1883	11. 11	「教師への手紙」通達

教会・産業界・軍部の代表権を剥奪し、教育関係者のみによる構成へと再組織化する事（第1条）を目的とした法律であった。又、『高等教育法』⁶⁵⁾（80年3月18日公布）も、王党＝カトリック派支配期の75年の『高等教育の自由に関する法律』で認められた私立大学（université libre）の学位授与権を再び国家管理（＝国家教員団，ユニベルシテ）のもとに回復することを目的とする法律であった。

斯様に、就任早々に着手したこれら両立法作業において、基本的方針としての反教権主義、言い替えれば、従来の「教団－教会」による教育管理面での主導的關係を、「教育関係者－政府」のラインへ移行させる政策を明らかにしたフェリーは、続いて初等教育制度組織化のための本格的作業に踏み出していくのである。

翌80年1月20日、「初等教育無償化法案」と「初等教育義務・世俗化法案」は、一括して議会で提出された。しかし、既得権益を固守しようとする教会勢力の執拗な抵抗のため、その議会審議は長びき⁶⁶⁾、前者は81年6月に、後者にいたっては82年3月ようやく成立をみたのであった。

81年6月16日成立の『公立学校における初等教育の完全無償制創設法』⁶⁷⁾（以下、1881年法と略す）は、その第1条で「もはや、公立小学校及び公立幼稚園においては授業料（rétribution scolaire）は徴収されないであろう」と、公立学校のみでの授業料無償制の原則を宣言した。このことは、フェリー法の規定により従来行なわれてきた市町村の補助に基づく私立学校での恩恵的無償制の方針を修復することを意味し、更に公立学校と私立学校の区別を明確化する意図を有していたものといえよう。

又、このことは同時に、フェルー法のもとで授業料報酬制的性格を持たされ⁶⁸⁾、それ故不安定であった公立小学校教員の待遇に関し、爾後公的負担による給与制を導入し、その待遇安定を図ることを前提とするものであった。そのために、第6条で「正規・臨時を問わず、現職中の小学校教員の待遇は、いかなる場合においても本法適用に先立つ3ヶ年間の最高額を下回ることはないであろう」と、小学校教員の待遇改善を保証し、そのための公権力による財政的措置が第2, 3, 4, 5条にあてられたのである。又、1881年法と同日に成立した『初等教員免許法』⁶⁹⁾第1条で、フェルー法体制のもとで様々認められていた教員資格（その中には、僧侶資格も含まれていた—前節参照—）を廃止し、正規の師範学校卒業生に認められる「初等教育資格免許状」(brevet de capacité pour l'enseignement primaire) を保持していない者には「何人といえども、公立・私立を問わず、正教諭及び助教諭の職務を遂行するにあたわず」との免許主義の導入とあわせて、これら両法律による一連の措置は、公立小学校から教会勢力の排除を目的とするだけでなく、小学校教員の専門職化と生活保障の基盤を法的保証のもとに置こうとするものであったといえよう。

一方、1881年法から9ヶ月余り遅れて成立した1882年3月28日の『初等教育義務法』⁷⁰⁾（以下、1882年法と略す）は、初等教育の義務化だけでなくその世俗化 (laïcité) をも規定した法律である。その内容と特徴の第一は、教会と学校の分離を厳格に規定していることである。つまり、従来初等教育内容の中心を占めていた宗教教育を「道徳及び公民教育」(l'instruction morale et civique) に置き換え（第1条）、聖職者の「公・私立小学校及び幼稚園の視察・管理権」の剝奪を規定すること（第3条）により、学校及び教育内容に対する宗教的影響力の排除が目指されていたのである。又、「両親に、望むなら子弟に学校建物の外で宗教教育を与えることを許すために、週のうち日曜を除く一日を休みとする」との第2条の規定も同様にこの文脈の内で理解されよう。

しかし、この第2条は一方で、親の「教育の自由」の承認をも意味する条項であるといえよう。これを一例として、1882年法の第二の特徴は、「教育の自由」に対する様々な配慮がみられることである。即ち、「私立学校開設の自由」については、直接の規定こそないが文脈上明らかに承認されており、当然「宗教教育の自由」は「私立学校においては自由」と認められていた（第2条）。又、初等教育内容の履習が、満6歳から13歳迄の両性の児童に義務化されたが、それは「公・私立を問わず、初等もしくは中等教育施設でも、家長もしくは家長の選びたる人物によって家庭内においても与えられ得る」（第4条）と、必ずしも義務就学を強制するものではなく、又、例え子どもを公立学校に通わせるにしても、居住地に複数の公立学校が隣接している場合、両親は「いずれの学校にも自らの子どもを登録することができる」（第7条）とあるように、親の「教育する自由」、「学校・教師選択の自由」を認める形で緩やかに規制されているのである。ただし、家庭内で教育を受ける児童に対しては、毎年「公立学校の該当年次に相当する教育内容に基づく試験を

受けねばならず」、その結果が不満足な場合は、学校への就学が強制された（第16条）。

第三の特徴は、義務違反の場合の罰則規定の厳格さと、それにも拘わらず、様々に認められた就学猶予の緩やかさである。例えば、第11条から14条において、子どもに初等教育習得の機会提供を怠る者（両親であれ学校管理責任者であれ）に対する刑法の適用をも導く罰則を様々準備しながらも、11歳以上の児童で、試験を受け「初等教育修了証書」（*certificat d'études primaires*）を獲得した者にはそれ以後の義務年限を免除し（第6条）、又、家長からの相当の申し出がある場合「休暇期間を除き年に三ヶ月を超えない範囲で通学免除」を認めており、更には「産業に雇傭されている児童」及び「年季奉公の年齢に達した児童」あるいは「家庭外の農業に雇傭されている全ての児童」に対し、「一日二時間の授業のうちの一時間を免除す」ることも可能とされたのである（第15条）。

つまり、1882年法にみられるフェリーら立法者の関心事は、全児童を強制就学させることにあったのではなく、全児童に共通の知識を強制習得させることにあったといえよう。従って、このことを阻害する恐れのある要因、即ち児童に必要最小限の知識習得の機会を与えないことや、少なくとも公立小学校においては、必要最小限以外の知識が教育課程に混入すること（例えば宗教教育）に対しては、彼らは厳格な対応を準備せざるを得なかったといえるのである。

(2). ジュール・フェリーの公教育政策—その「教育の自由」論—

フェリーは、1870年の講演⁷¹⁾の中でコンドルセについて触れ、「コンドルセこそ最初に、理論的にも詳細にもわたり、非常な簡潔さで近代社会にふさわしい教育制度を計画化した」と称賛し、続けて、いつの日にかコンドルセの計画を「自らのものとして実現すること」を誓っている。斯様に、フェリーは、自らの公教育政策の理念的基盤をコンドルセの「教育の自由」を中心とする公教育論においていたものと考えられる。

今、1882年法の成立に伴ないフェリーの公教育政策の骨格が完成され、しかもその骨格は「決して自由主義原則の視点を失うことなく」⁷²⁾仕上げられた、あるいは「『教育の自由』を引き続き認めており、かつこれを強力に組織している」⁷³⁾との評価を一面では受けている。

しかし、以下においては、フェリーを中心とする第三共和制期の共和主義的教育改革者たちの公教育政策の特徴と本質を明らかにするために、1881年法及び1882年法によって実定化された初等教育の義務、無償、非宗教性の三原則を「教育の自由」の視点から、そして第三共和制期の政治的、経済的、社会的背景を考慮に入れながら、総体的に把握しなおす作業を行ないたい。

一般に、19C末のフランス第三共和制期は、政治的、経済的、社会的に変革・危機の時代であった。1870年の普仏戦争での完敗、そしてそれに続くパリその他諸都市でのコミューン運動に伴う社会的混乱は、フランスの政治、経済、社会に壊滅的打撃を与えた。第

二帝制期を通じ資本制国民経済を確立しながらも、その後の成長停滞傾向⁷⁴⁾に直面していた産業界にとっては、当時が世界的な帝国主義競争の揺籃期にあたっていたがゆえに、とりわけこの国内的混乱は致命的であった。そこで、敗戦後の国家再建を第一使命とする第三共和制政府は、その当初から、国際的帝国主義競争に伍せる競争力を産業界に回復させることを第一の政治的課題としなければならなかった。

一方、生産力の発展停滞と世紀末大不況(1873~95)に喘ぐフランス資本主義は、資本集中による体質強化を急ぎ、中小資本の切り捨てと、基軸産業の重工業化を強力に押し進めた。その結果、大量の都市プロレタリアートが発生し、全国的に資本家対労働者の二階級対立が顕在化してきた。他方、共和制成立とともに、従来から反共和主義的立場をとる宗教(カトリック)勢力は、反資本主義的勢力である封建的大土地所有貴族を中核とする王党派と組み、昂然と反共和制行動を展開し、ここに共和派對王党=教会派の対立が社会問題化した。

この様な時代状況の中で政権を掌握した穏和共和主義勢力(opportuniste)⁷⁵⁾は、斯様な二重の社会的対立を緩和し、もって内乱防止、秩序維持の確立に自らの政治課題を置いていたといえる。この課題遂行のため、彼らは国内的には「フレシネ・プラン」と呼ばれた大公共事業政策を、対外的には積極的な海外植民政策をとる一方、今一つの主要なる政策として、国民的統一・ナショナリズム高揚のための教育制度改革に自らの血路を求めたのである。

さて、彼らはその教育改革構想を作製するにあたって、まず第一に子どもの「良心の自由」(liberté de la conscience)即ち「学ぶ自由」の保証を中心に据えた。何故なら、民主主義を原理とする共和主義国家にあっては、国民の権利の平等が要請されるからである⁷⁶⁾。つまり、学ぶ権利は、全ての子どもに平等に保証されなければならない。それが共和制政府の義務なのであった。

一方、共和主義国家は今一つ、自らの体制を防衛するための何らかの保証を設けなければならなかった。フェリーはそれを、国民的統一という社会的利益に一体化させた。従って、共和制政府は各人の権利の平等を保障する義務があるだけでなく、その保証を現実的なものとするために積極的に関与する義務(=権利)を持つのである。この点について、フェリーは次のように言う。

「教育に関する国家の行動、つまり国民的一体性を維持するための行動について語る時、我々は国家に一つの役割を与えます……国家は確かな国民道徳、そして自らの保全にとって重要かつ確実なる国家原理を維持するために、自らの役割に注意を払います」⁷⁷⁾

ここに、公教育を公役務(service publique)⁷⁸⁾ととらえる思想が登場してくる。それ故、治者たる政府は被治者たる国民の利益のために、国民全体に対し「教育を受けさせる責務」を負うことになる。かくて、「教育、特に児童の教育は、それがいかなる段階のものであり、いかなる性格のものであり、私的であれ公的であれ、決して商業的なものでは

なく、まさに国家のもの⁷⁹⁾ となり、それゆえ、「子どもに関する限り、自由は法的保証と国家の監督のもとに委ねられねばならない⁸⁰⁾」とフェリーは考えたのである。

斯様に、子どもの「学ぶ自由」と国家の「教育を受けさせる権利」の対抗関係が、彼らの教育改革構想の根底をなしていた事を注目すべきであろう。

この対抗関係は、彼らが国家主導の国民的統一を目指す以上、当然後者即ち国家の「教育を受けさせる権利」が前者即ち子どもの「学ぶ自由」を基本的に規定することとなる。従って、「学ぶ自由」は「教育を受ける義務」へと具体的次元においては転化されるのである。つまり、「児童の知的状態に関する関心は国家の支配と監督に服しているのである⁸¹⁾」から、「最低限の教育は全員に受けしてもらわねばならない⁸²⁾」とのフェリーの言葉に、そのことは端的に表明されていよう。

それ故、国家は自らの責務として、国民の「教育を受ける義務」を果させるために、授業料無償の公立学校を用意する責務があった。又、ひとたび義務・無償制が実現されれば、現実的に多数の国民の「学校・教師選択の自由」を制限する事になり、しかもそこには多数の様々な思想・信条のもとで育てられた生徒達が集まる事は避けられないことであった。そのために、各人の最大限の自由（＝思想・信条の自由）を平等に保証するためには、各人の最小限の自由（＝宗教教育の自由）を制限せざるを得なかった。それ故、公教育の中立性もしくは教育内容の非宗教性は、「思想・信条の自由」に由来する「教育の自由」を保証するためには、当然要請される原理であったのである。そして、その事は国家が様々な思想・信条の中での絶対的中立性調停者であるとの仮定に立ち、従来初等教育の主要な部分を占めていた宗教教育に替え、様々な道徳（＝階級道徳、宗派道徳）の統一体である、修飾語なしの道徳を対象とする「道徳及び公民教育科」を設けることにより解決されると考えられた⁸³⁾。つまり、この政策は、「良心の自由の問題は量の問題ではありません。それは一人一人の市民の良心の原則と自由の問題なのである⁸⁴⁾」事を考慮した上での、国家（＝中立者）による各人の自由保証を確実にするための政策であったといえよう。

では一方、「一人一人の市民」の一員である親の「教育の自由」を彼らはいかに保証しようとしていたのか。コンドルセにおいては、前述の如く、親の「教育の自由」は自然権に由来するものとして把えられており、それは愛情に基づく子どもを擁護・監督・教育する義務的権利を内容とするものであった。しかし、フェリーにおいては、権利としての親の「教育の自由」は、国民的統一＝社会連帯を求める国家要請に規制され、国家に対する子どもに「教育を受けさせる義務」を第一義的内容とするものに転化されたといえよう。何故なら、部分的に（農村及び中・南部伝統的小工業地帯）資本主義の原蓄過程途上にある地域を残す当時のフランスにあっては、親の子に対する「教育の自由」を無制約なものとして放置しておく事は、児童労働を野放しにする事につながる⁸⁵⁾との危惧があったためであろう。その様な事態は、共和主義政府にとっては、権利の平等を宣言する自らの原理に相いれない事⁸⁶⁾であり、ひいては社会連帯に基づく国民的一体化の阻害要因となり

かねなかったからであろう。それ故、フェリーにとって「教育を受けさせる義務」の設定は、「家長に対しては、無制限に搾取する権利 (liberté illimitée de l'exploitation) を拒絶する事により……過度の無関心とか、不屈きな無関心とか、貪欲な打算を打ち砕くための必要なる武器」⁸⁷⁾であったのである。

しかし、義務としての教育は特定の教育であってはならなかった。何故なら、「家長は依然として、その子を育てるために、望むならいかなる人物であろうと、又、非公認修道会に属する教師をさえ選ぶことができる第一人者」⁸⁸⁾であるからである。それ故、1882年法においては、その第3, 4, 7条で、「学校選択の自由」、「教師選択の自由」、私立学校における「宗教教育の自由」を明記する必要があったのである。

註

- 1) Claude-Albert Colliard, *Libertés publiques*, 3^e édition, Paris, Dalloz, 1968, P. 352.
- 2) Fourrier, Ch., *Dynamique institutionnelle de l'enseignement*, Paris, L. G. D. J., 1971, P. 59.
- 3) いわゆるナポレオンの「百日天下」体制は除外した。ちなみに、六度の政体変革とは次のことである。「第一帝制」(1804. 5—1814. 4)→「復古王制」(1814. 5—1830. 7)→「7月王制」(1830. 8—1848. 2)→「第二共和制」(1848. 2—1852. 12)→「第二帝制」(1852. 12—1870. 9)→「第三共和制」(1870. 9—1940. 7)
- 4) 先行研究としては、野田良之「フランスにおける教育の自由」(雑誌『教育』, 1971年12月号), 高野真澄「フランスにおける教育の自由」(奈良教育大学教育研究所紀要8号, 1972年), 中村睦男「フランスにおける教育の自由法理の形成 (一), (二)」(北大法学論集23巻, 24巻, 1972年, 1973年)等がある。

なお、本稿の作製に際しては、特に中村論文に負う所の多かったことを謝して記す。

- 5) *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*. 邦訳は、高木八尺等編『人権宣言集』(岩波文庫, 昭和32年, P.P. 130-132)に拠った。
- 6) 佐藤英一郎他『フランス教育史I』(梅根悟監修『世界教育史大系』第9巻, 講談社, 昭和50年), P.P. 117-120.
- 7) 革命勃発直後から、彼は政治雑誌『公人叢書』(Bibliothèque de l'homme public)に「公教育に関する五つの覚え書」(Cinq mémoires sur l'instruction publique)を相次ぎ投稿し、教育に関する深い洞察を明らかに示していた。

五つの覚え書の内容は、「公教育の本質と目的」(Nature et objet de l'instruction publique), 「青少年の普通教育について」(Sur l'instruction commune pour les enfants), 「成人の普通教育について」(Sur l'instruction commune pour les hommes), 「職業教育論」(Sur l'instruction relative aux professions), 「科学教育論」(Sur l'instruction relative aux sciences)の五論文である。このうち、「公教育の本質と目的」、「青少年の普通教育について」は、松島釣訳『公教育の原理』(世界教育学選集23, 明治図書, 1974年)に邦訳されている。

- 8) *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*. 邦訳は、松島, 前掲書, 渡辺誠『革命議会における教育計画』(岩波文庫, 1949年), 野田良之「コンドルセの民主主義教育論(三)」(国家学会雑誌61巻1号)がある。
- 9) コンドルセ案提出と同日に、対オーストリア宣戦布告がなされ、以後対外戦争の泥沼に入りこんでいく。しかも相次ぐ敗戦と国内における王党派の内乱、更には国王の裏切り行為(議会制定立法に対する拒否権の相次ぐ発動)に国内は動揺し、ついには8月10日、パリ民衆の王宮武力占領事件が起り、議会は王権の停止を宣言するに至った。

- 10) 引用した著作は「Nature et objet de l'instruction publique」と「Sur l'instruction commune pour les enfants」である。これらは、O'ConnorとArago共編によるŒuvres de Condorcet, Paris, 1847, vol. 7. に所収されている。引用に際しては、主に松島訳、前掲書、に基づき、疑問のある場合に限り原文を参照した。以下、引用頁数は松島訳本中の所収頁を表わす。
- 11) 「公教育の本質と目的」(以下、「本質と目的」と略す), P. 9.
- 12) 「公教育の全般的組織に関する報告および法案」(以下、「報告及び法案」と略す), P. 178.
- 13) 「本質と目的」, P. 10.
- 14), 15), 16) *ibid.* P. 33.
- 17), 18) 「報告及び法案」, P. 130.
- 19) *ibid.* P. 132.
- 20) 「本質と目的」, P. 34.
- 21) *ibid.* P. 35.
- 22) *ibid.* P.P. 36-37.
- 23) 「青少年の普通教育について」, P. 75.
- 24) 「報告及び法案」, P. 174.
- 25) *ibid.* P. 176.
- 26) 松島鈞『フランス革命期における公教育制度の成立過程』, 亜紀書房, 1968年, P. 256.
- 27) Acte constitutionnel du 24 juin 1793 et Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. 引用は、高木八尺等編, 前掲書, によった。
- 28) Plan d'éducation nationale, *cité par* Guillaum, Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale, 1894, t. II, P.P. 35~61. なお、本文中の引用は、松島, 前掲書, 及び、中村, 前掲論文(-), に拠った。
- 29) 松島, 前掲書, P. 265.
- 30) 中村, 前掲論文, P. 299.
- 31) 同前, P. 299.
- 32) 松島, 前掲書, P. 125.
- 33) 同前, P. 267.
- 34) 高野, 前掲論文, P. 7.
- 35) Décret du 3 brumaire, an IV (25 octobre 1795) sur l'organisation de l'instruction publique. *cité par* Fourier, Ch., L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS DE 1789 À 1945, Paris, I. P. N, 1965, P.P. 52-55.
- 36) Constitution de la République français du fructidor an III.
- 37) Ferdinand Buisson, Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Paris, Hachette, 1911, P. 1033.
- 38) 中村, 前掲論文, P. 332.
- 39) アントワース・レオン著, 池端次郎訳『フランス教育史』(クセジュ文庫, 白水社, 1969年), P. 65.
- 40) 升味準之輔『政治学講義(下)』, 岩波書店, 1974年, P.P. 238-239. より引用。
- 41) Loi sur l'organisation de l'instruction publique du 11 floréal an X. *cité par* Gréard, La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours, tome I, Paris, 1900, P.P. 178-179.
- 42) 本法案の提案理由中の言葉。中村, 前掲論文(-), P. 75. より引用。
- 43) 同前, P. 82.
- 44) ナポレオン創設による大学は今日の大学についての観念とは大きく異なる。本文中の記述からも明らかな様に、ナポレオンの大学は、小学校から高等教育機関まで全ての教育施設を包含する概

念であり、しかもそこに属する全教員を構成員とする教員団体であり、なおかつ学校行政をも統括する国家行政機関でもあったのである。なお、今日の意味での大学は、ナポレオン学制にあっては、大学学部 (faculté) がそれに相当するものといえよう。

- 45) Loi relative à la création de l'Université impériale du 10 mai 1806. *cité par* Fourier, Ch., *op. cit.* P. 92.
- 46) Décret portant organisation de l'Université du 17 mars 1808. *cité par* Fourier, Ch., *op. cit.* P.P. 92-97.
- 47) Décret contenant règlement pour l'Université impériale du 17 septembre 1808.
- 48) 志村鏡一郎『「ナポレオン学制」の全体像』(静岡大学教育学部研究報告人文・社会科学篇21巻, 1971年), P. 113.
- 49) 註44)でも触れたが、今日の高等教育機関としての大学に相当する機関。1808年デクレ第5条に「深遠な学問と、学位の授与を行なうところ」との性格規定があり、その種類については、第6条で、神学部、法学部、医学部、理学部、文学部の五種を指定している。
- 50) 中木康夫『フランス政治史(上)』, 未来社, 1975年, P. 39.
- 51) Loi sur l'instruction primaire du 28 juin 1833. *cité par* Ferdinand Buisson, *op. cit.*, P.P. 1077-1079.
- 52) Loi sur l'enseignement du 15 mars 1850. *cité par*. *Recueil Critique de Jurisprudence et de Législation*, Paris, Dalloz, 1850, *Quatrième partie* P.P. 52-64.
- 53) ナポレオンにより全土に22ヶ所設置された大学区が各県ごとの86ヶ所へと、数の上の細分化がなされ(第7条), かつ標準的な大学区評議会13名の委員総数に占める大学団派遣委員は僅か2名に限定された(第10条)。なお、この2名は、教会関係代表委員2名と同数であった。
- 54) <第17条>本法律は二種類の初等及び中等学校を定める。1°—市町村, 県, もしくは国によって設立または維持される学校。これは公学校の名称を持つ。2°—個人もしくは団体によって設立または維持される学校。これは私学校 (écoles libres) の名称を持つ。
- 55) 共和派が権力三機関(上下両院, 大統領)を掌握し, 共和制の実質的確立をみたのは1879年のことである。(中木, 前掲書, P. 243.)
- 56) 国際貿易業, 銀行業を中心とする金融資本のこと。経済的には利子率の高水準維持的立場をとり中・小産業資本の発展を抑える役割を果たした。政治的には, 国家財政に寄生するため, 現状肯定, 保守的立場に立つ。(以上, 遠藤輝明「フランスにおける資本主義の発達」『岩波講座 世界歴史 19巻<近代6>』岩波書店, 1971年, 特に P. 305 を参照)
- 57) 喜安朗「フランス第三共和政の形成と政治支配の論理」(歴史学研究, 第350号), P. 23.
- 58) Ponteil, F., *Histoire de l'enseignement, 1789-1965*, Paris, Sirey, 1966, P. 285.
- 59) 長尾十三二『近代ヨーロッパの教育と政治』, 明治図書, 1971年, P. 140.
- 60) 以下, 反教権主義もしくは反教権闘争という語を, 初等学校の支配権の維持及び教育課程に宗教的内容を存続させようとする教会勢力に対する共和主義者の, 初等教育の管理権を世俗権力に, 教育内容上の非宗教性, 教員の世俗化を実現しようとする主義及び運動の意味で使用する。
 なお, 宮沢俊義「ライシテ (laïcité) の成立」(立教法学第10号, 1968年)によれば, 反教権主義及びその縁語である非宗教性 (laïcité) の言葉が頻繁に使用されるようになったのは第三共和制以後のことであり, しかもそれは主に自由主義者によって推進された言葉である, との説明がされている。(P.P. 5-6)
- 61) パリ・コミュン崩壊後の弾圧により壊滅的打撃を受けたフランスの労働運動は, 70年代の後半から再び活動を再開し始める。

第三共和制以後の労働運動においては, 伝統的な革命的サンディカリスムの復活とともに, マルクス主義の影響を受けた政治志向的労働運動の登場がみられる。しかし, これら先鋭的労働運動は, 従来の伝統的手工業部門の職人層が主導する部分的運動にとどまり, 他方, 工場労働者層

は、一時的好況（1875—82）による実質賃金の若干の上昇と、未だ明確な階級意識が形成されておらず、なお一般的に共和制支持の状態にあった。

フランスの歴史学者テュデスク（André-Jean Tudesq）も「実のところ、労働者諸階層は、政治生活へ積極的に参加することを控えるか、それとも急進主義的反対派に追随するか、そのいずれか」であったと、当時の労働運動の全般的低調さを語っている。（テュデスク著、大石明夫訳『フランスの民主主義—1815年以降—』、評論社、1974年、P. 173.）

- 62) 喜安, 前掲論文, P.P. 23-24.
- 63) このことを逆に言えば, 80年代のフランスにおいて, 反教権闘争が行なわれなかったなら, 「国民的統一」の達成はおろか, 内乱の再発にまで立ち至るとの危惧が指導者たちにあったといえよう。その一例として, フェリーが1877年4月23日のエピナル (Epinal) での講演で次の様に言っていることは興味深い。
- 「無知とそして思想に対する憎悪の中で育てられた青年が人生に一步足を踏み出すやいなや, 1789年を解放の年として尊び, かつ近代社会を理想とする階層出身の青年たちとぶつかりあうことを想像してごらん下さい。また近い将来, 私たちは, お互いに敵対するこの二派の人々を, あらゆる活動の分野, あらゆる職務分野……で見かけることになるのでしょうか。否, 諸君……フランスにおいては, 我々はその様な光景を望みません。……黒い国際組織 (Internationale noire, カトリック教会のこと—筆者注) の陰謀と, 赤い国際組織 (Internationale rouge, 労働者国際労連のこと—筆者注) の陰謀に対する……対抗手段はそこ (対立する二派の存在を許す教育制度—筆者注) にはないのです。……我々はそれを望みません。もう十年もそれ, 即ちこの無分別状態を放置しておけば, このうらわしき教育の自由の制度は……市民戦争の自由という飾り物に覆われてしまうことであらうでしょう。」(Louis Legrand, *L'Influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Paris, Marcel Rivière, 1961, P. 144.)
- 64) Loi relative au conseil supérieur de l'instruction publique et aux conseils académiques. *cité par Dalloz. op. cit.*, 1880, *Quatrième partie* P.P. 36—45.
- 65) Loi relative à la liberté de l'enseignement supérieur. *cité par Dalloz, op. cit.*, 1880, *Quatrième partie* P.P. 17—23.
- 66) この間の両法案に対する賛成, 反対意見の論戦については, Fourrier, Ch., *L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS DE 1789 À 1945*, Paris, I. P. N., 1965, P.P. 190-192, 196-197. 参照。
- 67) Loi qui établit la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. *cité par Dalloz, op. cit.*, 1882, *Quatrième partie*, P.P. 26-28.
- 68) フェリー法第38条は, 公立小学校教員の給与について次の様に規定する。「市町村の教員の給与は次のものから構成される。1°—200フランを下回らない固定給, 2°—授業料による収入, 一以下略—」
- 69) Loi relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire. *cité par Dalloz, op. cit.*, 1882, *Quatrième partie*, P.P. 24-26.
- 70) Loi qui rend l'enseignement primaire obligatoire. *cité par Dalloz, op. cit.*, P.P. 64-76.
- 71) Discours sur l'égalité d'éducation, 10 avril 1870. *cité par Louis Legrand, op. cit.*, P.P. 217-237.
- 72) Prost, A., *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, P. 202.
- 73) フランスの憲法学者デュギー (Léon Duguit) の1882年法への評価。(中島直忠「レオン・デュギーにおける『教育の自由』」『教育制度史・教育行政学論集』, 昭和43年, P. 466. より引用。)
- 74) 1866—97年の間はフランス資本主義の成長停滞期と言われている。(ブーヴィエ著, 権上康男他訳『フランス帝国主義研究』, 御茶の水書房, 1974年, P. 11.)
- 75) ここでは, ジャコパンの急進主義を放棄し, 共和制改革を当面必要な所から適宜制度化するという方針をとった保守的共和主義者の総称のことを指す。

- 76) 「諸権利の平等は、民主主義の基底であると同時に必須なものであります。」(1870年4月10日, 「教育の平等」の講演におけるフェリーの発言。Louis Legrand, *op. cit.*, P.P. 217-237.)
- 77) Robiquet, P., *Discours et opinions de Jules Ferry*, Paris, 1893-98, vol. III. P. 117.
- 78) 公役務としての教育について、フランスの教育学者フーリエ (Fourrier, Chalres) は次の様に言う。
「公役務とは、社会の一般的要求を充たすことを目的として、原則的に公人格によって創設されかつ管理されるところの一つの有機的制度 (un organisme) のことである。この概念を教育の分野—今まで教会に委託されていた—に適用することは、一つの国家的制度を作り上げること、言わば教育を完全に国家の事柄とすることであり、その制度を国民間の構成部分よりも卓越させることであり、そして、いかなる国民間の構成部分の連合体—教会もその中に含まれる—とも異なったものにするものである。」(Fourrier, Ch., *Dynamique institutionnelle de l'enseignement*, Paris, L. G. D. J. 1971, P. 58.)
- 79) Robiquet, *op. cit.*, vol. II. P. 567.
- 80) Robiquet, *op. cit.*, vol. III. P. 536.
- 81) Robiquet, *op. cit.*, vol. II, P. 567.
- 82) Robiquet. *op. cit.*, vol. III. P. 536.
- 83) 「道徳及び公民教育」科設置の政策的意図について、詳しくは、拙稿「フランス第三共和制フェリー—文政と教育課程行政」(『教育課程行政』日本教育行政学会年報4号, 昭和53年)を参照のこと。
- 84) Robiquet, *op. cit.*, vol. III, P. 150.
- 85) 義務教育年齢児童の雇庸が禁止されたのは1892年のことであった。
- 86) テュデスクは、共和主義者たちの平等概念は、単に宣言されるだけでなく、実際に適用され、しかも、それが市民養成の場で見出されることに原則を置いていたとする。(テュデスク, 前掲書, P. 97)
- 87) 義務化法案審議におけるフェリーの発言。(Fourrier, Ch., *L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS DE 1789 À 1945*, Paris, I. P. N., 1965, P.P. 196-197.)
- 88) Robiquet, *op. cit.*, vol. III. P. 55.

Un Essai sur le Développement Historique de la
“Liberté de l’Enseignement” en France

—Étude Historique sur la Formation de la
Système Moderne d’Éducation
en France (1)—

Masahiko SOGA

*Department of General Education
Okayama University of Science
Ridai-cho 1-1, Okayama 700, Japan*

(Received September 25, 1981.)

Le but de cet essai est d’étudier des changements de la notion de “la liberté de l’enseignement” au cours de 19^e siècle, se référant aux dispositions des droits positifs.

Aujourd’hui, en France, on considère “la liberté de l’enseignement” comme une des libertés naturelles, et la considère aussi comme la notion universelle qui est obligatoirement respectée en cas d’institution des lois relatives à l’enseignement.

Historiquement, dit-on, “la liberté de l’enseignement” fut avancée comme une idée par Condorcet, soufferte quelques changements, et réalisée par la réforme d’enseignement des années 1880 sous la III^e République.

“La liberté de l’enseignement” réalisée sous la III^e République, cependant, est très différente de celle de Condorcet. Car, celle-là ne fut jamais ce qui visa les réalisations de l’égalité complète pour l’enseignement et de l’indépendance d’enseignement contre les pouvoirs publics, auxquelles Condorcet aspira.

Par conséquent, c’est une notre future tâche de réaliser l’idée de Condorcet.